



ISSN: 2175-5493

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

**TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA INTERLOCUÇÃO COM CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO**Fátima Moraes Garcia  
(UESB)**RESUMO**

Este texto tem como principal objeto de estudo a mediação entre teoria e prática pedagógica pensada a partir das contribuições do materialismo histórico dialético. Para tanto, alguns caminhos reflexivos são feitos no sentido de explorar explicações e conceitos a respeito das categorias do método do MHD e como tais categorias podem subsidiar a construção do conhecimento da teoria pedagógica voltada para a Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Categorias de método, Teoria, Prática pedagógica, Práxis, Contradição.

**INTRODUÇÃO**

Este ensaio, parte das contribuições da teoria marxista e coloca-se no desafio de trabalhar as categorias de método que correspondem ao Materialismo Histórico Dialético/MHD<sup>471</sup>. E, por essa perspectiva, abstrair da teoria e prática

---

· Professora Adjunta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Membro pesquisador do Grupo de Estudos em Ideologia e Lutas de Classe/GEILC/Museu Pedagógico/CNPQ; Coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/LEPMS/CNPQ e Coordenadora do Subprojeto “Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinariedade em Educação do Campo” - PIBID/CAPES/UESB.

<sup>471</sup> Freitas (2007) apresenta uma definição precisa sobre o significado do termo MHD, em que sintetiza: nossa interpretação é materialista porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa materialidade é contraditória, e que se movimenta, e se ela se movimenta, ela cria uma história, faz história, nós fazemos história.



ISSN: 2175-5493

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

pedagógica (objeto deste ensaio), originadas das experiências dos movimentos sociais e das escolas do campo, suas possíveis articulações com o todo e as partes.

Defendemos que os procedimentos e/ou as categorias da investigação são apreendidas na relação com o objeto, seguindo a linha de pensamento de Kuenzer (1998), ao esclarecer que as categorias metodológicas [práxis, totalidade, contradição, mediação,...] correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, o que lhes confere aplicabilidade ao estudo de qualquer realidade.

No entanto, lançar mão apenas das categorias de método não possibilitaria conhecer o objeto em sua especificidade, se não fossem resgatadas também categorias que tivessem com ele identidade própria. Kuenzer explica que esses recortes, provenientes de uma dada realidade, são denominados de categorias de conteúdo, por se tratar de elementos definidos a partir da apropriação teórico-prática do conteúdo revelado pelo objeto estudado. Por intermédio dessa compreensão, que procura articular categorias do MHD com aquelas reveladas pela prática concreta, destaca-se o seguinte problema: Que categorias de método poderiam ser potencialmente reveladoras da relação entre teoria e prática pedagógica, de tal forma que possibilitassem conhecer as tensões existentes entre estas duas dimensões?

Como suporte metodológico, especialmente como base reveladora do objeto em estudo, buscamos apoio nas categorias da contradição e da práxis, e no sentido de apreender o objeto em sua profundidade e maior poder de explicação, destacam-se as categorias do universal, do particular e do singular para o processo de aprofundamento do objeto em questão.



ISSN: 2175-5493

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

### **Os Fundamentos Teórico-Metodológicos para o conhecer da Prática Pedagógica**

As reflexões feitas aqui têm o propósito de desvelar às mediações existentes no processo de construção das explicações da prática pedagógica, que por vezes ficam ocultas. E se tratando de explicações de um fenômeno, trata-se de como acontece a produção do conhecimento, no MHD, e como esse conhecimento tem origem na prática social e a ela retorna como resultado da práxis.

As tensões produzidas entre a teoria e a prática pedagógica, dentro e fora da escola, denota aproximações com a idéia de mediação elaborada por Cury (1979), especialmente quando explica que esta categoria, a mediação, pode ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento, ou seja:

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno... E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas [...] O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro [...] essa pseudoneutralidade não existe [...] a mediação não existe em si própria, se não em sua relação com a teoria e a prática. (CURY, 1979, p.43).

Com esta explicação de Cury, e pela concepção com que estamos abordando o objeto deste estudo se constrói a possibilidade de conhecer a problemática da teoria e prática em sua dimensão mais próxima do real, quer dizer, em sua dialeticidade e contradição.

Abordar o subsídio teórico do MHD justificativa-se pela sua forma metodológica de apreensão dos engendramentos existentes entre os fenômenos que compõem diferentes práticas sociais. Motivo que o MHD contribuiu para o

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

desvelar da relação teoria e prática pedagógica, nutrindo sobre esta maior capacidade reflexiva e interpretativa do real. Esta opção, epistemológica, decorre de uma emergência teórico-metodológica que esta posta pelos estudos vinculados aos movimentos sociais e seus processos educativos<sup>472</sup>.

O estudo dos eixos articuladores entre as categorias de método e conteúdo também tem a ver com o cuidado de não cairmos em interpretações idealistas, subjetivistas, ou, culturalistas<sup>473</sup>. Ao contrário, buscamos conhecer o objeto em suas múltiplas determinações, por um campo de compreensão mais próximo da realidade concreta, onde acreditamos que os princípios e fundamentos da teoria pedagógica são gerados.

Evidencia-se no movimento “intelectual e científico” identificado como pós-moderno que a teoria perde terreno para a prática, este movimento parte de um impulso para pensar e fazer o agora, o presente. O praticismo e o imediatismo que caracterizam esse movimento anulam sentidos e significados históricos que podem vir a ter múltiplas relações humano-sociais de hoje. Em outro enfoque, o significado da expressão de Lênin “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária” sugere que a prática social pode sofrer processos de intervenção e vir a ser transformada, exatamente porque a materialidade existe, é real, e esta em constante movimento. Mas, como explica Freitas (2007, p.24), “Se eu perco este conceito, caiu no relativismo que tudo justifica [...] Se tudo é relativo ninguém tem a verdade. Se eu não posso conhecer a realidade, como vou modificar a realidade?”.

No Brasil evidenciamos dois exemplos de teoria marxista que busca intervir na prática social, trata-se do conhecimento produzido pelo Movimento dos

---

<sup>472</sup> Para este debate damos ênfase ao texto de VALENTE, 1995.

<sup>473</sup> Sobre os desafios colocados para o marxismo em nosso tempo e as interpretações que recaem em enfoques deterministas, subjetivistas, etc., podemos encontrar bases críticas para essa reflexão, especialmente, em dois momentos do livro de NETO (2004): no Capítulo “6” e no Apêndice.

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

Trabalhadores Sem Terra/MST (origem década de 80)<sup>474</sup> e pela área Trabalho & Educação (origem na década de 70)<sup>475</sup>. Estes exemplos comprovam que as dimensões da prática e da teoria somente podem ser justificadas como potencialidades transformadoras se estiverem concretamente articuladas entre si, reconhecendo o passado, o presente e o vir a ser/futuro. Motivo que a visão de projeto histórico<sup>476</sup> de sociedade ancora-se nesse tripé.

Pela argumentação de Moraes (2003) contra a vertente do “fim da teoria”, suas reflexões dizem: essa “teoria”, pós-moderna, pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, sustentando uma visão que por fim as torna ininteligíveis, provocando como consequência a paralisia e o irracionalismo. E sobre a prática pedagógica? Evidencia-se a necessidade de retomada de uma teoria e de uma crítica que apreendam em suas determinações concretas a teoria do conhecimento que a envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo. Afirma Moraes que, “Só a teoria, associada a uma intensa renovação pedagógica - e não a narrativa... as histórias de vida coladas ao cotidiano - é capaz de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “microobjetos”, fragmentados e descolados [...]”. (MORAES, 2003, p. 165).

Se o viés pós-moderno tem transitado em diferentes áreas de conhecimento, influenciando teorias pedagógicas com seus fundamentos pragmatistas, os desafios estão também colocados para os movimentos sociais do campo e seus projetos de educação, no sentido de pensar criticamente a respeito dessas influências, no que diz respeito à relação que pode ser estabelecida entre a

---

<sup>474</sup> Sobre a gênese do MST buscamos dados em FERNANDES, 1998.

<sup>475</sup> Sobre a área Trabalho e Educação dados retirados de TREIN; CIAVATTA, 2003.

<sup>476</sup> Conceito de projeto histórico fundamentado em FREITAS, 1987.

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

teoria e a prática quando a perspectiva vincula-se à construção de um projeto revolucionário. E ao mesmo tempo os riscos de cair no conservadorismo das práticas pedagógicas quando as fontes teóricas estiverem embebidas de abordagens pós-modernas.

### A Categoria Práxis

Ao buscar respostas à problemática da relação teoria e prática, a apreensão da práxis como movimento do real torna-se uma categoria fundamental. A compreensão da práxis abrange uma série de interpretações, aqui nos reportamos à Vázquez (1977) e Kosik (2002). Como ponto de partida, para entender esse pressuposto, recorre-se à Tese II sobre Feuerbach, em que Marx afirma:

A questão de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica. (MARX, 2002, p. 100).

Vázquez (1977) afirma que a práxis é fundamento do conhecimento, ou seja, o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente, concluindo que a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento, adquirindo corpo na própria realidade; e isto só pode ocorrer por intermédio da atividade prática. O problema da práxis remete imediatamente ao problema da teoria [conhecimento que revela a relação homem e mundo] e da prática [caráter terreno do pensamento], mas não se trata apenas de apresentar



ISSN: 2175-5493

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

suas relações e autodeterminações, deve-se buscar nessas relações as mediações que potencializam processos de transformação.

A práxis para Kosik (2002, p.201) “nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?”. Nos termos da filosofia materialista, a práxis é a própria realidade humano-social, sendo esta realidade formadora do ser humano e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. Acrescenta Kosik que a práxis é a esfera do ser humano; neste sentido, o conceito de práxis revela a criação humana como realidade ontológica<sup>477</sup>.

Porém, a história da sociedade moderna tem demonstrado um crescente distanciamento entre o ser social e seu sentido ontológico; percebe-se claramente esse aspecto. Por exemplo, o espaço que a atividade humana foi direcionada a ocupar nas relações do sistema capitalista, ao evidenciar-se a apropriação privada dos meios de produção e, em decorrência disso, o trabalho como valor-de-troca, fragmentado, a própria divisão do trabalho e, conseqüentemente, a divisão de classes em capitalistas e produtores/trabalhadores. Percebe-se o ser social (produtor) expropriado de seu valor ontológico devido ao direcionamento que as relações de produção têm lhes conferido, ou seja, o direcionamento ao caráter eminentemente epistemológico de objeto.

No caso do MST e das suas escolas, há duas décadas aproximadamente, identifica-se a preocupação com a formação humana e educação dos sem-terra, que se constata pela organização e construção da Teoria Pedagógica do Movimento. Trata-se de uma preocupação orientada para a educação da classe trabalhadora do campo e, ao mesmo tempo, da intenção de vir a ser uma formação humana orientada para o confronto com o modo de produção capitalista.

---

<sup>477</sup> Para entender em profundidade o que é ontologia, o próprio Lukács (1979) coloca a necessidade de se conhecer as obras de Aristóteles, Hegel, Feuerbach e Marx.

---

### A Categoria Contradição

O movimento de ir e vir entre categorias contribui para entender que a contradição se justapõe e se exclui ao mesmo tempo. Pelas interpretações de Cheptulin (2004), dizem que esse complexo movimento inicia na própria formação material do objeto estudado, desde seu aparecimento, seu desenvolvimento, seu caráter determinante, seu fundamento para existir como tal. Em relação ao objeto aqui estudado, pode-se supor “a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta dos contrários” (CHEPTULIN, 2004, p. 286).

Para Cheptulin, o que acontece por dentro desse movimento, no seu conteúdo, e o faz gerar-se, é o conhecimento que se choca em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Pergunta e responde o autor: o que representam esses contrários e essa contradição? “São os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta dos contrários” (CHEPTULIN, 2004, p. 286).

Um exemplo para elucidar essa força motora está na história do homem em sociedade; esse fato representa materialmente esse movimento. Que não é um acontecimento linear, espontâneo e harmônico. Trazendo esta reflexão para a formação humana pode-se destacar que a fonte propulsora de seu desenvolvimento é a própria realidade objetiva em que vive.

Por exemplo, se perguntarmos o que determina a existência do MST? Teremos três fortes fatores a serem apontados: a condição social e histórica dos trabalhadores do campo, a política e a economia de raiz latifundiária e a condição de produção e reprodução da existência dos próprios camponeses.



## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

Para, então, melhor entender esse fenômeno social (MST), busca-se sustentação na seguinte explicação de Cheptulin (2004, p.286) “os aspectos que constituem o singular e o geral nas formações materiais particulares são contrários, pelo fato de que eles possuem tendências diretamente opostas: o singular tem a tendência de não se repetir, o geral repete-se sempre”. Isso não quer dizer que o singular tenha existência própria, uma vez que ele se encontra organicamente ligado ao geral, ou seja, não há fenômeno/ou forma sem conteúdo e nem conteúdo sem forma, ambos existem em ligação indissolúvel, o que justifica Cheptulin afirmar que a contradição representa uma dialética viva:

Os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. E é unicamente graças a uma certa coincidência de sua natureza, graças à identidade que transparece pela sua diferença, que eles interpretam-se e supõem-se uns aos outros, e que eles constituem uma contradição dialética. (CHEPTULIN, 2004, p. 287-288).

Apoiado em Lênin, o autor explica que equivalência dos contrários exprime o estado de maturidade da contradição, caracterizando-se por uma exasperação da luta das forças contrárias, e por sua vez identidade, ou seja, coincidência dos contrários que tem sua expressão mais completa no momento da passagem dos contrários um no outro. Essa passagem para Cheptulin trata-se do ponto nodal do desenvolvimento do objeto, representando o processo em que surge o novo estado qualitativo. Vale salientar que a unidade e a luta dos contrários são momentos necessários da contradição, mas que não ocupam a mesma posição, pois a unidade dos contrários é sempre relativa enquanto que a luta dos contrários é absoluta.

O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da luta dos contrários que lhes são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma outra, melhor adaptada às novas condições. (CHEPTULIN, 2004, p. 289).

A luta dos contrários está presente em todos os estágios da existência das unidades, isso significa o que tem de absoluto<sup>478</sup> na “luta”, descreve Cheptulin, tratando-se de um elo que provoca a ligação da “luta” com a “unidade”. Essa ligação, ao atingir níveis de esgotamento, provoca substituições, produzindo o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade<sup>479</sup>.

Sobre o objeto em questão, há pelo menos duas questões a serem enfrentadas. A primeira delas situa-se na forma que assume a contradição, e em que momentos da realidade essa forma assume um ou outro caráter da luta dos contrários. A visualização desse processo de formação (pela teoria e prática pedagógica) implica compreender como e quando tomam forma de contradição os aspectos da realidade na vida material, a ponto de opções e decisões dos sujeitos serem a favor de um movimento de transformação radical do sistema capitalista e, por outro lado, de amoldamento a esse sistema.

A segunda questão trata da essência dessa forma, quando realmente a mudança de consciência toma rumos efetivos dentro da luta dos contrários, assumindo radicalmente uma mudança de estado objetivamente capaz de superar o velho e construir o novo, uma vez que mudar a forma não quer dizer que houve

---

<sup>478</sup> De acordo com Cheptulin, “Lênin unia o caráter relativo da unidade dos contrários ao repouso relativo e o caráter absoluto da luta dos contrários ao movimento absoluto” (2004, p. 290).

<sup>479</sup> A unidade dos contrários tem uma existência temporária - é concreta e ao mesmo tempo relativa.

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

mudança na sua essência<sup>480</sup>. Superficialmente pode haver sinais de uma nova consciência (na forma), mas somente os reflexos dessa mudança na prática poderão indicar concretamente esses níveis de mudança, ou seja, quando for possível constatar o conteúdo coincidindo com a forma.

Encontra-se na escola e na teoria e prática pedagógica que lhe corresponde um exemplo para esse movimento gerado pela contradição. Mesmo que a teoria seja a mais próxima e fiel explicação da prática e venha a ter um grau considerável de aplicabilidade na escola, entre uma e outra (entre a teoria e a prática) devem ser levadas em consideração as circunstâncias particularizadas que ocorrem em torno da escola, assim como aquelas que correspondem à totalidade social em que a mesma se insere.

A análise da realidade da escola em suas singularidades é um fundamento a ser explicado pela teoria, para compor um quadro mais aprofundado do que pode ou não vir a serem elementos viáveis de uma prática pedagógica que se coloca entre os limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória.

### CONCLUSÕES

A retomada teórica do MHD aqui assume a finalidade de buscar subsídios interpretativos para o desvelamento das possibilidades, ou não, de mudança de projetos de educação nas escolas do campo. Para se chegar a esse desvelamento, deve haver um entendimento sobre o movimento interno das contradições sociais em que vive essa escola, sob duas faces: as transcritas de forma objetiva pela sua relação com a realidade do campo; e, com a sociedade mais ampla, reconhecendo

---

<sup>480</sup> Lukács (1979, p.25), afirma: “precisamente quando se trata do ser social, assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Já na vida cotidiana os fenômenos freqüentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la”.



ISSN: 2175-5493

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

---

que a realidade produz contradições, no caso particular do campo, apresentando momentos de conformação e outros de rebeldia.

Entender o movimento entre esses dois momentos, de conformação e de rebeldia, poderá iluminar um campo teórico mais próximo da realidade e em condições mais efetivas de realização na escola, no sentido de uma prática pedagógica baseada no fundamento da contradição e da transformação como algo concreto e não apenas idealizado em propostas educacionais.

**A partir desse embasamento, o do princípio da contradição, passamos a entender que as análises sobre a teoria pedagógica devem se organizar da seguinte forma: contemplar o singular, descrito pela prática pedagógica da escola; o particular, descrito pela teoria pedagógica; e o universal descrito pela prática social em que está inserido. Assim, não corremos o risco de elaborar insuficientes, ou fragmentadas explicações sobre o processo pedagógico que realmente ocorre dentro e fora da escola.**

### REFERÊNCIAS

- CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6.ed. – São Paulo: Cortez. 1995.
- FERNANDES, B. M. Gênese e Desenvolvimento do MST. **Caderno de Formação**. Nº 30 - São Paulo, MST, 1998.
- FREITAS, Luis Carlos. Materialismo Histórico Dialético: Pontos e Contrapontos. In: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA**, Ano VII - Nº 14 – Novembro de 2007.



ISSN: 2175-5493

## IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

- 
- \_\_\_\_\_. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP: Nº 27/Set. 1987.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). 1979.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da reflexão trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes. 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Propriedade Privada e Comunismo: In: FERNANDES, Florestan. (Org.). **História**. 3. ed. São Paulo: Ática. 1989.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- NETO, José Paulo. **Marxismo impenitente**: contribuição á história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez. 2004.
- TREIN, Eunici; CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico** do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. Set/Out/Nov/Dez, n 24. 2003.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Movimentos sociais e educação, apostando no “velho” paradigma e na sua capacidade de interpretação do “novo”. **Revista Intermeio** (do Mestrado de Educação), UFMS, V. 1, N.1, p. 29-36. 1995.
- VAZQUEZ, Adolfo, S. **Filosofia da Praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.